

Специальная психология и педагогика в современной школе

Лубовский Д. В. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
Lubovsky@yandex.ru

Отмечается резко возросшая потребность работников школьного образования в повышении компетенций в области специальной психологии и педагогики, названы причины данного явления. Намечены методологические и методические принципы повышения квалификации педагогических работников и формирования у них компетенций в области специальной психологии и педагогики. В качестве методологических оснований предложены представления культурно-исторической теории («вращение в культуру» ребенка, зона ближайшего развития, первичные и вторичные нарушения, опосредствование), деятельностного подхода (ведущая деятельность и амплификация ее развития), теории развивающего обучения. Обоснована необходимость формирования компетенций в области общих и специфических закономерностей аномального развития и опоры на знание особых образовательных потребностей, характерных для людей с любыми видами ОВЗ. Показаны возможности применения инновационных методов обучения на занятиях для педагогов по формированию компетенций в области специальной психологии и педагогики.

Ключевые слова: специальная психология и педагогика, современная школа, потребность в повышении квалификации, методологические принципы, инновационные методы обучения.

В настоящее время становится все более необходимым повышение компетенций педагогических работников в области специальной психологии и педагогики. Эта необходимость вызвана тем, что в массовых школах год от года растет число детей с ОВЗ, нужда-

ющихся в особой образовательной среде, где были бы созданы условия для их интеграции в общество. Причины, в силу которых растет число таких детей, хорошо известны. Так, за последние 15 лет в России неуклонно сокращалось число коррекционных школ. В 2000 г.

Для цитаты:

Лубовский Д. В. Специальная психология и педагогика в современной школе // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 79–87. doi: 10.17759/pse.2015200308

* Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: Lubovsky@yandex.ru

насчитывалось 1967 таких школ, в 2006 г. – 1810, к 2014–2015 учебному году осталось около 1630.

Поистине бедствием для системы специального образования стало подушевое финансирование обучения детей, в результате которого спецшколы недополучают средства, а высококвалифицированные педагогидефектологи лишились надбавок к зарплате. Последнее обстоятельство приводит к оттоку квалифицированных кадров из системы специального образования. Такая система финансирования привела администрацию многих спецшкол к необходимости слияния их учебных заведений с обычными школами, что приводит, в том числе, и к притоку детей с ОВЗ в обычные классы. Многими педагогами подобная ситуация небезосновательно воспринимается как бедствие для школьного образования.

С. В. Алехина [1] отмечает, что для современной ситуации в образовании характерно широкое распространение в культуре идей инклюзии как создания равных возможностей для детей с ОВЗ. Однако недофинансирование школ, особенно характерное для последних полутора лет, приводит к тому, что далеко не все они могут создать условия для обучения детей с ОВЗ. Усугубил ситуацию также вывод из штатов образовательных учреждений для детей с ОВЗ и школ инклюзивного образования медицинских работников.

В подобной ситуации фрустрация родительских ожиданий возникает не только у родителей детей с ОВЗ в связи с тем, что школа не оправдывает их ожидания, но и у других родителей, обеспокоенных тем, что ухудшаются условия для получения образования их детьми. Такая ситуация создает у педагогов ощущение некомпетентности и бессилия, что приводит к усилению симптоматики по типу синдрома эмоционального выгорания.

Наряду с необходимостью решения множества проблем, связанных с недостаточным финансированием школ и непродуманными административными решениями о слиянии массовых школ со спецшколами различных видов, в данной ситуации особенно остро ощущается необходимость многостороннего психолого-педагогического просвещения пе-

дагогических работников и родителей по проблемам детей с ОВЗ. Все очевиднее и необходимость повышения квалификации педагогических работников в связи с увеличивающимся притоком детей с ОВЗ в массовые школы. Такая система мер позволила бы решить целый ряд задач – от преодоления чувства некомпетентности у педагогических работников до изменения родительских ожиданий и негативных чувств по отношению к ситуации в образовании. Психолого-педагогическое просвещение и повышение квалификации по этим проблемам позволило бы работникам образования преодолеть последствия произошедшего в последнее время разрушения системы взаимодействия между образовательными организациями разных уровней, типов и видов, которые обеспечивают выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. Необходимо создание взаимодополняющей системы психолого-педагогического сопровождения образования ребенка и его семьи; для решения этой задачи также необходимо широкое, разностороннее психолого-педагогическое просвещение по проблемам детей с ОВЗ.

Для развития компетенций педагогических работников в области специальной психологии и педагогики необходима продуманная система теоретико-методологических основ, которая позволила бы вести психолого-педагогическое просвещение и повышение квалификации таким образом, чтобы оно отвечало запросам практики, а не превращалось бы в профанацию и не воспринималось бы теми, кто в нем нуждается, как досадная потеря времени. Очевидно, что для повышения квалификации педагогов и формирования у них компетенций, которые им так необходимы, нужны новые образовательные технологии. Трудно представить себе что-то более неуместное для решения поставленных задач, чем читаемая для педагогических работников лекция в формате авторитарного монолога о том, какие бывают варианты детского дизонтогенеза, сопровождаемая заявлениями о необходимости индивидуального подхода к детям с ОВЗ. Для изучения педагогическими работниками детского дизонтогенеза, технологий работы с детьми с ОВЗ,

формирования компетенций в области взаимодействия с родителями нужны инновационные образовательные технологии.

В проектировании психолого-педагогического просвещения и повышения квалификации по данной проблеме необходимо избегать некоторых методологически ошибочных принципов построения содержания этой работы. Так, по нашему мнению, был бы глубоко ошибочен нозологический подход, в рамках которого педагоги, повышающие квалификацию, получают фрагментированные сведения о различных вариантах детского дизонтогенеза безо всякой системы в основе этих знаний. Такой подход, по нашему мнению, лишь усиливал бы чувство некомпетентности и бессилия перед расширяющимся кругом проблем, а также упрочивал бы в деятельности педагогов совокупность характеристик, которую еще Л.С. Выготский назвал фельдшеризмом.

Основная задача данной статьи – предложение теоретико-методологических и методических основ для повышения квалификации и развития профессиональных компетенций педагогических работников, а также для развития родительской компетентности и расширения взаимодействия педагогов с родителями. На наш взгляд, такая система принципов могла бы быть успешно положена в основу изучения детского дизонтогенеза, технологий работы с детьми с ОВЗ, принципов и методов взаимодействия с родителями в условиях инклюзивного образования. Ее основанием могут быть культурно-историческая теория Л.С. Выготского, деятельностный подход в общей, клинической и специальной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), а также теория учебной деятельности и развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.).

Не раскрывая подробно принципов каждой из теорий, отметим лишь те, которые могут быть использованы как основа не только для повышения квалификации и развития профессиональных компетенций педагогических работников, развития родительской компетентности и расширения взаимодей-

ствия педагогов с родителями, но и для понимания процессов в современном образовании, в отдельном образовательном учреждении, в классном коллективе, в каждой комнате в условиях современного образования. В культурно-исторической теории к ним относятся, прежде всего, именно те положения, которые были сформулированы Л.С. Выготским на основе его опыта работы в дефектологии. Это, прежде всего, представление о развитии ребенка как о «врастании в культуру», представления о развитии высших психических функций как возникновении новой структуры благодаря опосредствованию и, наконец, представление о «зоне ближайшего развития», которое можно найти в работах Л.С. Выготского, написанных еще в конце 1920-х гг., хотя данный термин в то время еще не был им найден [6].

Л.С. Выготский наметил также целый ряд принципов, положенных в основу отечественной культурно-исторической и деятельностной школы в дефектологии, специальной психологии и педагогике. К ним относятся, прежде всего, представления о структуре дефекта как соотношении первичного, вторичного и т. д. нарушения. Сами по себе эти представления достаточно хорошо известны, хорошо известно также и распространенное заблуждение в связи с этой теоретической схемой. Довольно часто встречается представление о том, что первичным нарушением является органическое повреждение сенсорной системы, мозговых структур и т. п. Такое заблуждение встречается и в некоторых учебных пособиях для студентов. В связи с этим имеет смысл напомнить, что Л.С. Выготский, работая в области дефектологии, оставался, прежде всего, психологом, и для него первичными нарушениями были всегда нарушения психических процессов – «натуральных форм» психических функций, т. е. элементарных форм памяти, внимания, сенсорных процессов.

Важнейшие идеи, актуальные до сих пор и ставшие методологической основой возрастно-психологического консультирования, сформулированы в работе Л.С. Выготского «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» [3]. Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова,

Н.Н. Лебедева и А.Г. Лидерс [2] отмечают, что в данной работе были впервые представлены структура и содержание диагностико-консультативной работы практического психолога. Применительно к обучению детей с ОВЗ в условиях обычной школы правомерна идея о том, что диагностическая работа должна быть направлена на раскрытие структурного аспекта симптомокомплекса трудного развития, а окончательными результатами этой работы являются диагноз, содержащий в себе прогноз развития, и «педагогическое или лечебно-педагогическое назначение», что в наши дни обычно называют планом развивающей и/или реабилитационной работы с ребенком.

Большое значение имеют для практических приложений специальной психологии в современной школе представления Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Это понятие выступает в данной области во всех основных методологических функциях – как возрастная характеристика, связанная с сензитивными периодами развития, как индивидуальная характеристика ребенка в связи с обучаемостью, как характеристика тяжести нарушения и как показатель возможностей его компенсации. Последняя функция зоны ближайшего развития наиболее существенно применительно к данной области.

Наконец, в качестве методологической основы важную роль может сыграть знание об общих и специфических закономерностях аномального развития. Отмечено, что впервые представления об этом были сформулированы еще в трудах видного врача, педагога-дефектолога и психолога Г.Я. Трошина, который утверждал, что «... по существу, между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, те и другие – люди, те и другие – дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» [цит. по: 8, с. 12]. То есть Г.Я. Трошин впервые выдвинул положение о том, что развитие ребенка в норме и при ОВЗ протекает по одним и тем же законам. Он впервые высказал положение об ориентации в медико-педагогической практике не на дефект, а на незатронутые болезнью потенциальные возможности, которые, развиваясь, окажут влияние на личность в целом [8; 10].

Исследования Г.Я. Трошина были высоко оценены Л.С. Выготским, который утверждал, что дети с любыми нарушениями развития испытывают трудности взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с окружающими людьми, т. е. трудности социального взаимодействия в ходе социализации как индивидуализации. Л.С. Выготский образно называл эти трудности социальным вывихом, который затрудняет приобретение ребенком знаний, опыта «вращения в культуру». Выделение этой общей закономерности отклоняющегося психического развития являлось прямым приложением теории культурно-исторического развития психических функций и одним из шагов к выделению специальной психологии как целостной самостоятельной области психологической науки, хотя, как отмечает В.И. Лубовский, «... сам термин “специальная психология” появляется тридцатью с лишним годами позже» [10, с. 6]. Более детально, с использованием данных исследований детей с различными вариантами нарушений развития, представления об общих и специфических закономерностях аномального развития начинают разрабатываться только с начала 1970-х гг. в работах В.И. Лубовского [10; 11].

В терминах культурно-исторической теории Л.С. Выготского ситуация развития ребенка с ОВЗ в условиях школы получает целостную и непротиворечивую интерпретацию. Образовательная среда школы выступает как источник развития ребенка с ОВЗ, учитель, который опосредует вращение ребенка в культуру, – как носитель идеальной формы культуры, причем даже в тех случаях, когда ребенок по состоянию здоровья находится на домашнем обучении и в его образовании широко используются дистанционные образовательные технологии. Наконец, образовательная деятельность педагога выступает, прежде всего, как формирование опосредствования в процессе компенсации первичных, вторичных и прочих нарушений. Существенно, что первичные нарушения, относящиеся к натуральным формам психических функций, могут быть компенсированы, прежде всего, за счет выстраивания новой структуры высшей психической функции. Даже в том случае,

если собственно первичное нарушение почти устранено (например, нарушение слуховой чувствительности компенсировано благодаря кохлеарной имплантации), требуется длительная, трудоемкая работа по восстановлению высших форм слухового восприятия. При этом уместно рассмотрение опосредствования как выстраивания педагогом ориентировочной основы для ребенка с ОВЗ.

Такая работа может строиться, прежде всего, на основе принципов деятельностного подхода. Среди теоретико-методологических основ психолого-педагогического просвещения и повышения квалификации педагогических работников следует упомянуть также деятельностный подход, намеченный впервые Л.С. Выготским [2; 4]. Предпосылки его создания можно проследить по изменениям формулировки генетического закона культурного развития.

Так, в «Истории развития высших психических функций» (1931) его формулировка представлена в том виде, в котором она вошла в большинство отечественных учебников по психологии развития и стала хорошо известна: «**Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, <...> сперва между людьми, как **категория** интерпсихическая, затем внутри ребенка, как **категория** интрапсихическая» [5, с. 145]. В работе «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», написанной в 1933 г. – начале 1934 г., данная формулировка претерпевает характерное изменение: «**Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как **деятельность** коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как **деятельность** индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [7, с. 15–16]. Более подробно деятельностный принцип изложен Л.С. Выготским в работе «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», где он вводит понятие ведущего типа деятельности и называет ее основные значимые признаки (в такой деятельности ребенок движется в своем развитии, в ней расширяется его зона ближайшего развития и т. д.).****

В дальнейшем деятельностный подход получил развитие в работах многих вид-

ных ученых в области специальной психологии и педагогики (Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Ю.А. Кулагин, Р.Е. Левина, Ж.И. Шиф и др.). В специальной психологии данный подход характеризуется несколькими существенными особенностями, важными с точки зрения работы по психолого-педагогическому просвещению и повышению квалификации педагогов. Прежде всего, это возрастной принцип в основе подхода к ребенку с ОВЗ. Хорошо известно, что при ограниченных возможностях страдает развитие ведущей деятельности, которая по этой причине не выполняет свои развивающие функции. Амплификация развития детей с ОВЗ, по этой причине, ведется педагогами за счет формирования у них ведущей деятельности возраста. В настоящее время в этом нуждаются, в том или ином виде, большинство детей. Так, например, по данным Е.О. Смирновой [14], развитая сюжетно-ролевая игра встречается у незначительной части дошкольников, и то, что полвека назад было возрастной нормой, встречается ныне в единичных случаях. В специальной психологии Е.С. Слепович [13] подробно изучила формирование игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития, у которых она сформирована на невысоком уровне, но соответствующий возрастной норме уровень находится в зоне ближайшего развития ребенка.

В целом деятельностный подход в специальной психологии характеризуется несколькими существенными чертами. Прежде всего, развивающая работа направлена на зону ближайшего развития ребенка, в которой находится максимум возможностей компенсации нарушения. Компенсация при этом рассматривается, начиная с Л.С. Выготского, как деятельность, направленная на мотив, а не как дрессура отдельных элементов нарушенных функций. Для современной специальной психологии характерно представление о том, что максимальными возможностями для компенсации нарушения обладает развитая форма деятельности, которая выступает для детей с ОВЗ как культурный образец.

Л.С. Выготский еще в середине 1920-х гг. подчеркивал, что только развитая общественно значимая деятельность может рассматри-

ваться как единственно приемлемый путь интеграции человека с аномалией развития в общество. В те годы в Германии, как нигде в Европе, создавались условия для включения людей с ОВЗ в полноценную производственную и общественную жизнь. Незрячие люди работали на производстве в специально созданных для них безопасных условиях, но рядом с людьми без нарушений развития. Этот пример получил в работах Л.С. Выготского высокую оценку. В наше время он стал общепризнанным – в сущности, это и есть инклюзия лиц с ОВЗ в полноценную жизнь общества [1].

В специальной психологии и педагогике нельзя не отметить в качестве важнейшего принципа, имеющего большое значение для практики, необходимость интеграции культурно-исторического и деятельностного подходов. Так, например, Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева [9] называют педагогическим подходом работу по развитию у детей с ОВЗ ведущей деятельности, в то время как психологическим подходом называют работу по компенсации нарушений путем формирования высших психических функций. Совершенно очевидно, что эти два подхода взаимно дополняют друг друга и неотъемлемы друг от друга.

В современной психолого-педагогической литературе широко используется понятие «особые образовательные потребности». Они характерны не только для детей с ОВЗ, но и для многих других категорий детей (например, одаренных или высокомотивированных). Существенно, чтобы у педагогических работников имелись адекватные представления об особых образовательных потребностях как существенных характеристиках детей с ОВЗ. В недавней статье В.И. Лубовского [12] данное понятие раскрыто применительно к детям с ОВЗ, нуждающимся в психолого-педагогической помощи. Сами особые образовательные потребности определены как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процес-

се обучения. В соответствии с представлениями об общих закономерностях аномального развития, к которым относятся замедленная скорость приема, переработки и использования информации, меньший объем запечатляемой и сохраняемой информации, отставание в развитии всех видов мыслительной деятельности, более низкая работоспособность и более быстрая истощаемость, отставание речевого развития и своеобразные при каждом виде нарушенного развития недостатки речи (т.е. недостатки словесного опосредствования), специфические недостатки моторики, назван ряд особых потребностей в школьном обучении.

К особым образовательным потребностям отнесены:

- необходимость подготовки детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий;
- формирование у детей познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
- замедленный темп преподнесения новой информации;
- меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что закон «магического числа 7 ± 2 » для детей с недостатками развития не действует, т.е. объем воспринимаемой и запоминаяемой информации у них меньше;
- использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
- организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей;
- максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала;
- построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д. [10]. Практика обучения детей с ОВЗ

в условиях обычной школы показывает, что даже те из этих потребностей, которые практически не требуют для их удовлетворения затраты больших сил и средств, не удовлетворяются. Причиной такого положения дел становится отнюдь не негативное отношение педагогов к детям с ОВЗ, а несформированность компетенций в области работы с этой группой детей.

Таким образом, многие хорошо известные принципы культурно-исторического и деятельностного подходов выстраиваются в систему, которая может стать методологической основой психолого-педагогического просвещения и повышения квалификации представления о ведущей деятельности, в том числе о ее сформированности как условия компенсации нарушения. Для того чтобы квалификация современного педагога соответствовала профессиональному стандарту, важно также формирование компетенций в области работы с семьей. К таким компетенциям следует отнести умение помочь родителям в принятии проблем ребенка, содействие развитию родительской компетентности, помощь в осознании дисфункциональных особенностей взаимоотношений в семье, когда проблема ребенка становится средством манипулирования, фактором консолидации распадающейся семьи и т. д. Наконец, педагог, очевидно, должен быть компетентен в привлечении родителей к помощи ребенку в учении, т. е. уметь вовлечь родителей в выполнение тьюторских функций по отношению к ребенку. Между тем в существующей практике вузовской подготовки педагогов и педагогов-психологов дисциплины или модули, связанные с формированием компетенций в области работы с семьей, зачастую отсутствуют.

Как было отмечено, для психолого-педагогического просвещения учителей и форми-

рования у них перечисленных компетенций традиционные академические занятия представляются и неуместными, и в целом неприемлемыми. В этой работе должны найтись широкое применение принципы развивающего образования, впервые сформулированные в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Очевидно, для этой работы более приемлемы инновационные методы обучения – проектные задачи, имитационные консультации, различные виды групповых заданий. Например, в программе повышения квалификации «Проектирование модулей» исследовательской магистратуры «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании», проведенной в ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» 19 – 22 мая 2015 г., на мастер-классах по проектированию модулей широко использовались интерактивные методы обучения – проектные задания, групповые дискуссии, элементы психологического тренинга. Занятия по проектированию модуля, посвященного отдельной сфере образования (дошкольное образование, начальное образование, средняя школа, инклюзивное обучение и специальная педагогика), вызывали интерес и находили позитивные отклики не только у тех, кто разрабатывает программы подобных модулей или дисциплин, но и у всех участников занятия. Применение таких технологий в повышении квалификации педагогических работников могло бы не только содействовать формированию у них требуемых компетенций, но и помогло бы им за счет создания системы ориентиров в области специальной психологии и педагогики преодолеть чувство растерянности, бессилия, отчаяния и ощущение собственной некомпетентности в нынешней образовательной ситуации.

Литература

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карabanова, Н.Н. Лебедева, А.Г. Лидерс. 2-е изд., расширенное. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 480 с.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 257–321.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–314.
6. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
7. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. статей / Под ред. Л.В. Занкова, Ж.И. Шиф, Д.Б. Эльконина. М.; Л.: Учебно-педагогическое издательство, 1935. С. 20.
8. Дружиловская О.В. Научно-историческое наследие Г.Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 11–16.
9. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта // Дефектология, № 6.
10. Лубовский В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 3–7.
11. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–19.
12. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. С. 61–66. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 03.08.2015).
13. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 96 с.
14. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 03.08.2015).

Special Psychology and Pedagogy in the Modern School

Lubovsky D. V. *

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
Lubovsky@yandex.ru

The article points out that need in improving competence in the field of special pedagogy and psychology for employees of school education dramatically increased and calls the causes of this phenomenon. Methodological and methodical principles of training of teachers and the forming their competence in the field of special psychology and pedagogy are outlined. Concepts of cultural-historical theory (“growing in the culture” of the child, the zone of proximal development, primary and secondary disorders, mediation), the activity approach

For citation:

Lubovsky D. V. Special Psychology and Pedagogy in the Modern School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 79–87 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200308

*Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD (Psychology), Head of Chair of School Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: Lubovsky@yandex.ru

(leading activity and amplification of its development), theory of developmental education are suggested to be methodological bases. The article substantiates the need for formation of competence in the field of general and specific patterns of abnormal development and relying on the knowledge of the educational requirements specific to people with special needs. The article points out the possibilities of using the innovative teaching methods in the trainings for teachers in order to build competencies in the field of special pedagogy and psychology.

Keywords: special pedagogy and psychology, modern school, the need for advanced training, methodological principles, innovative teaching methods.

References

1. Alekhina S.V. Printsipy inklyuzii v kontekste izmenenii obrazovatel'noi praktiki [The principles of an inclusion in the context of changes of educational practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014, no.1, pp. 5–16 (In Russ., abstr. In Engl.)
2. Burmenskaya G.V. (eds.) *Vozrastno-psikhologicheskii podkhod v konsultirovani detei i podrostkov: Uchebnoe posobie [Age – psychological approach in consultation of children and teenagers]*. 2nd ed., expanded. Moscow.: Moskovskii psikhologosotsial'nyi institut, 2007. 480 p.
3. Vygotskii L.S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva [Diagnostics of development and pedological clinic of the difficult childhood]. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 5.* [Collected works: in 6 vol. Vol. 5]. Moscow, Pedagogika, 1983, pp. 257–314.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razviti rebenka [The play and its role in mental development of the child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–76.
5. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of the highest mental functions]. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 3.* [Collected works: in 6 vol. Vol. 3]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5–314.
6. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [Problem of cultural development of the child]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psychology [Vestnik of Moscow University]*, 1991, no. 4, pp. 5–18.
7. Vygotskii L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [Problem of training and intellectual development at school age]. In Zankov L.V. (eds.) *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Intellectual development of children in the process of training]*. Moscow–Leningrad, 1935, pp. 3–20.
8. Druzhilovskaya O.V. Nauchno-istoricheskoe nasledie G.Ya. Troshina i ego znachenie dlya sovremennoi spetsial'noi psikhologii i pedagogiki [Scientific and historical heritage of G.Ya. Troshin and his value for modern special psychology and pedagogy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2008, no. 3, pp. 11–16 (In Russ., abstr. In Engl.)
9. Ekzhanova E.A., Strebeleva E.A. Sistemy korektsionno-razvivayushchego obucheniya i vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami intellekta [Systems of the special developing training and education for preschool children with intelligence disorders]. *Defektologiya [Defectology]*, 2006, no. 6, pp. 3–4.
10. Lubovskii V.I. «Vrastanie v kul'turu» rebenka s narusheniyami razvitiya [«Growing into culture» of the child with development disorders]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2006, no. 3, pp. 3–7 (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Lubovskii V.I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detei [General and specific regularities of mental development of abnormal children]. *Defektologiya [Defectology]*, 1971, no 6, pp. 15–19.
12. Lubovskii V.I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti [Special educational needs] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*. 2013, no.5, pp. 61–66. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> (Accessed 03.08.2015) (In Russ., abstr. In Engl.)
13. Slepovich E.S. Igrovaya deyatel'nost' doshkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Play activity of preschool children with a delay of mental development] . Moscow: Pedagogika, 1990. 96 p.
14. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Play in modern preschool education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (Accessed 03.08.2015) (In Russ., abstr. in Engl.)